

**¿HABLAR PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE? RETROALIMENTACIÓN
PEDAGÓGICA, NORMAS DE COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE DIFERENCIADO
SPEAKING TO FACILITATE LEARNING? PEDAGOGICAL FEEDBACK,
COMMUNICATION NORMS, AND DIFFERENTIATED LEARNING**

Autores: ¹Charles Derond.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-7056-7238>

¹E-mail de contacto: charles.derond@hotmail.fr

Afiliación:¹*Université de Strasbourg, (France).

Artículo recibido: 21 de Diciembre del 2025

Artículo revisado: 23 de Diciembre del 2025

Artículo aprobado: 5 de Enero del 2025

¹Docteur en éthique et religion, Université de Strasbourg, (France). Chercheur indépendant. Ré-side en Martinique.

Resumen

La retroalimentación educativa se presenta ahora como una palanca central para un apoyo eficaz a la enseñanza y el aprendizaje. Ya sea oral o escrita, formativa o informal, se supone que guía la actividad de los estudiantes, dirige sus revisiones y promueve su progreso. Sin embargo, la investigación muestra que sus efectos son variables y que, en ciertas situaciones, la retroalimentación puede contribuir a estabilizar, o incluso exacerbar, las desigualdades de aprendizaje. Este artículo ofrece un análisis teórico de la retroalimentación basado en un diálogo entre las ciencias de la educación y las ciencias de la información y la comunicación. Demuestra que la retroalimentación constituye un acto comunicativo normativo: transmite expectativas, marcos interpretativos y presuposiciones cognitivas que rara vez se hacen explícitas, y cuyo dominio varía social y académicamente. Basándose en el concepto de malentendido educativo, este artículo destaca cómo la retroalimentación puede crear discrepancias entre las intenciones del profesor y la comprensión y aplicación del estudiante, particularmente cuando los comentarios son generales, descontextualizados o centrados en categorías evaluativas abstractas. A continuación, se identifican las condiciones para diseñar e implementar una retroalimentación que apoye el aprendizaje sin reforzar la instrucción diferenciada, destacando las limitaciones de un enfoque estrictamente técnico y el valor de una perspectiva comunicacional.

Palabras clave: **Retroalimentación educativa, Comunicación escolar, Normatividad, Malentendidos cognitivos, Desigualdades en el aprendizaje.**

Abstract

Educational feedback is now presented as a central lever for effective support of teaching and learning. Whether oral or written, formative or informal, it is supposed to guide students' activity, direct their revisions, and promote their progress. However, research shows that its effects are variable and that, in certain situations, feedback can contribute to stabilizing, or even exacerbating, learning inequalities. This article offers a theoretical analysis of feedback based on a dialogue between educational sciences and information and communication sciences. It demonstrates that feedback constitutes a normative communicative act: it transmits expectations, interpretive frameworks, and cognitive presuppositions that are rarely made explicit, and whose domain varies socially and academically. Drawing on the concept of educational misunderstanding, this article highlights how feedback can create discrepancies between the teacher's intentions and the student's understanding and application, particularly when comments are general, decontextualized, or focused on abstract evaluative categories. The following section identifies the conditions for designing and implementing feedback that supports learning without reinforcing differentiated instruction, highlighting the limitations of a

strictly technical approach and the value of a communicational perspective.

Keywords: **Educational feedback, School communication, Regulations, Cognitive misunderstandings, Learning inequalities.**

Sumário

O feedback educacional é hoje apresentado como uma alavanca central para o apoio eficaz ao ensino e à aprendizagem. Seja oral ou escrito, formativo ou informal, ele deve orientar a atividade dos alunos, direcionar suas revisões e promover seu progresso. No entanto, pesquisas mostram que seus efeitos são variáveis e que, em certas situações, o feedback pode contribuir para estabilizar, ou mesmo exacerbar, as desigualdades de aprendizagem. Este artigo oferece uma análise teórica do feedback baseada em um diálogo entre as ciências da educação e as ciências da informação e da comunicação. Demonstra que o feedback constitui um ato comunicativo normativo: transmite expectativas, referenciais interpretativos e pressupostos cognitivos que raramente são explicitados e cujo domínio varia social e academicamente. Com base no conceito de incompREENSÃO educacional, este artigo destaca como o feedback pode criar discrepâncias entre as intenções do professor e a compRENSÃO e aplicação do aluno, particularmente quando os comentários são gerais, descontextualizados ou focados em categorias avaliativas abstratas. A seção seguinte identifica as condições para o planejamento e a implementação de feedback que apoie a aprendizagem sem reforçar o ensino diferenciado, destacando as limitações de uma abordagem estritamente técnica e o valor de uma perspectiva comunicacional.

Palavras-chave: **Feedback educacional, Comunicação escolar, Regulamentos, Mal-entendidos cognitivos, Desigualdades de aprendizagem.**

Introducción

Dans les discours pédagogiques contemporains, le feedback apparaît comme une évidence. Donner un retour aux élèves sur leur travail serait une condition nécessaire de

l'apprentissage: expliquer les erreurs, préciser les attentes, orienter les corrections permettrait aux élèves de progresser. Cette conception est largement partagée dans les recherches en sciences de l'éducation, où le feedback est fréquemment présenté comme un levier majeur de l'évaluation formative. Elle irrigue également les prescriptions institutionnelles, les formations et les outils numériques d'accompagnement des apprentissages (par exemple, les environnements d'apprentissage qui automatisent certaines rétroactions). Toutefois, cette valorisation repose souvent sur une conception implicitement transmissionnelle de la communication pédagogique. Le feedback est alors pensé comme un message dont l'efficacité dépendrait principalement de sa clarté, de sa fréquence ou de son « ciblage » (sur la tâche, le processus, l'autorégulation). Or, de nombreuses études montrent que les élèves ne s'approprient pas tous de la même manière les rétroactions qui leur sont adressées, et que certains restent durablement à distance des attentes scolaires malgré la multiplication des retours (Bautier et Rochex, 1997).

Ces constats invitent à déplacer l'analyse. Plutôt que de s'interroger uniquement sur la qualité linguistique ou la quantité des feedbacks, il apparaît nécessaire d'examiner les conditions communicationnelles et symboliques de leur interprétation. Les sciences de l'information et de la communication offrent ici des outils conceptuels pour penser le feedback comme un acte inscrit dans un dispositif : un ensemble de règles, de genres discursifs, de rôles et de normes qui organisent ce qu'il est légitime de dire et de comprendre à l'école (Charaudeau, 1992). L'hypothèse centrale de cet article est que le feedback pédagogique constitue un lieu privilégié de production de malentendus scolaires. Loin d'être un simple soutien à l'apprentissage, il engage des normes, des

attentes et des cadres interprétatifs inégalement maîtrisés. En ce sens, il peut fonctionner comme un opérateur de différenciation : non parce qu'il serait intrinsèquement « injuste », mais parce que l'accès à son sens scolaire dépend d'acquis de socialisation et de familiarité avec les codes de l'institution (Bourdieu et Passeron, 1970). Le développement des pratiques de feedback pédagogique s'inscrit dans une évolution plus large des modes de régulation des apprentissages à l'école. Depuis plusieurs décennies, l'évaluation ne se limite plus à une fonction certificative ou sommative ; elle est de plus en plus pensée comme un processus continu, intégré à l'activité d'enseignement et orienté vers l'accompagnement des élèves. Dans ce contexte, le feedback apparaît comme un instrument privilégié de cette transformation: il est censé rendre visibles les critères de réussite, soutenir la progression et favoriser l'autorégulation. Toutefois, cette évolution ne modifie pas seulement les pratiques évaluatives; elle transforme en profondeur les formes de communication scolaire et les rapports ordinaires au savoir.

Cette transformation s'accompagne d'un déplacement de la responsabilité de la régulation. Là où l'évaluation traditionnelle situait clairement le jugement du côté de l'enseignant, les dispositifs contemporains de feedback invitent l'élève à devenir acteur de sa propre amélioration. Comprendre un commentaire, l'interpréter, identifier ce qui doit être retravaillé et engager une révision deviennent des tâches centrales de l'activité scolaire. Or, ces tâches ne relèvent pas de compétences génériques ou spontanées : elles supposent une maîtrise fine des normes scolaires, des genres discursifs évaluatifs et des critères implicites de qualité. Le feedback ne se contente donc pas de signaler un écart; il institue une attente d'interprétation et d'auto-

ajustement qui est socialement différenciée. Dans cette perspective, le feedback peut être analysé comme une médiation centrale entre l'élève et le savoir. Il ne renvoie pas uniquement à ce qui est correct ou incorrect, mais à ce qui compte comme une production scolaire légitime. Les commentaires enseignants opèrent une sélection : ils désignent certains aspects du travail comme pertinents, en laissant d'autres dans l'ombre, hiérarchisent des dimensions cognitives, discursives et formelles. Ce faisant, ils contribuent à définir implicitement ce que signifie « bien travailler » à l'école. Cette définition, loin d'être universelle ou transparente, repose sur des conventions historiquement construites, inégalement appropriées par les élèves.

Les sciences de l'information et de la communication permettent d'éclairer cette dimension normative du feedback en insistant sur la distinction entre information et interprétation. Un feedback peut être informationnellement clair tout en restant scolairement opaque. L'élève peut comprendre les mots utilisés sans comprendre ce qu'ils engagent comme opérations intellectuelles attendues. Cette dissociation est particulièrement visible dans l'usage de catégories évaluatives générales, telles que « approfondir », « structurer », « argumenter », qui renvoient à des pratiques intellectuelles complexes, rarement enseignées explicitement comme telles. Le feedback fonctionne alors comme un signal normatif plutôt que comme une véritable ressource cognitive. Cette opacité est renforcée par le fait que le feedback s'inscrit dans des dispositifs temporels contraints. Les commentaires sont souvent brefs, produits dans des conditions de forte charge de travail, et supposent une révision rapide. L'élève est ainsi placé face à une injonction paradoxale : il est invité à s'améliorer de manière autonome, tout

en disposant de peu de temps et de peu de repères pour interpréter ce qui est attendu. Dans ces conditions, les élèves les plus familiers des normes scolaires peuvent reconstruire le sens implicite du feedback, tandis que d'autres se trouvent confrontés à une incertitude persistante quant à la nature des améliorations attendues.

Le feedback participe également à la construction du rapport subjectif à l'évaluation. Selon les expériences antérieures de réussite ou d'échec, un même commentaire peut être interprété comme un encouragement, une exigence légitime ou une disqualification. Cette dimension affective n'est pas extérieure à la cognition ; elle conditionne la manière dont l'élève s'engage ou non dans la révision. Un feedback exigeant peut soutenir l'apprentissage s'il est perçu comme une aide à comprendre, mais il peut renforcer le décrochage s'il est vécu comme la confirmation d'une incompétence. Là encore, ces interprétations sont socialement situées et liées aux trajectoires scolaires. Dans un contexte où les outils numériques multiplient les occasions de feedback (annotations, commentaires automatiques, indicateurs de progression), ces enjeux deviennent encore plus saillants. La prolifération des rétroactions ne garantit pas leur intelligibilité. Elle peut même renforcer l'illusion selon laquelle l'élève serait suffisamment accompagné, alors que les cadres interprétatifs nécessaires à l'appropriation du feedback demeurent implicites. Le risque est alors de confondre abondance de retours et qualité de la médiation pédagogique.

Ces éléments invitent à considérer le feedback non comme un simple complément de l'enseignement, mais comme un lieu central où se cristallisent les normes scolaires. Dire à un élève ce qu'il doit améliorer, c'est aussi dire ce qui est attendu de lui comme apprenant, comme sujet scolaire, comme producteur de savoirs

légitimes. Analyser le feedback suppose donc de s'intéresser non seulement à son contenu, mais aux conditions sociales, communicationnelles et symboliques de sa compréhension. C'est à ce niveau que se joue une part décisive de la différenciation des apprentissages, bien au-delà de la seule formulation des commentaires. L'article se structure en quatre parties. La première revient sur les définitions du feedback en sciences de l'éducation, ses fonctions et ses limites. La deuxième mobilise les apports des sciences de la communication afin de conceptualiser le feedback comme acte normatif, indexé sur un contrat de communication pédagogique. La troisième articule cette perspective à la notion de malentendu cognitif, en montrant comment les implicites du feedback peuvent produire des décalages durables. La quatrième discute les conditions d'un feedback susceptible de soutenir les apprentissages sans renforcer la différenciation scolaire.

Materiales y Métodos

La présente étude s'inscrit dans une démarche qualitative de nature théorique et analytique, visant à interroger la rétroaction pédagogique non comme un simple outil technique d'ajustement des apprentissages, mais comme une médiation communicationnelle et normative inscrite dans les dispositifs scolaires contemporains. Le choix de ce positionnement méthodologique repose sur l'hypothèse selon laquelle les effets différenciés du feedback ne peuvent être pleinement compris à partir de mesures empiriques isolées ou d'indicateurs de performance, mais nécessitent une analyse approfondie des cadres symboliques, discursifs et sociaux qui conditionnent son interprétation par les élèves. Dans cette perspective, l'étude priviliege une approche interprétative, attentive aux implicites qui structurent les pratiques de communication pédagogique et aux

mécanismes de production des malentendus cognitifs. Le travail repose sur une analyse documentaire et conceptuelle d'un corpus théorique composé d'ouvrages et de travaux de référence en sciences de l'éducation, en sociologie de l'école et en sciences de l'information et de la communication. La constitution de ce corpus s'est appuyée sur des critères de pertinence théorique, de reconnaissance scientifique et de cohérence avec l'objet d'étude, en privilégiant des auteurs ayant analysé la normativité scolaire, les inégalités d'apprentissage, les genres discursifs éducatifs et les processus de régulation pédagogique. L'objectif n'était pas de proposer une revue exhaustive de la littérature, mais de construire un cadre d'analyse suffisamment robuste pour éclairer les fonctions, les usages et les effets symboliques du feedback pédagogique. Les travaux strictement instrumentaux ou centrés sur une approche techniciste du feedback ont été volontairement écartés, dans la mesure où ils ne permettaient pas de saisir les enjeux communicationnels et sociaux au cœur de la problématique étudiée.

L'analyse s'est déroulée selon une logique de lecture croisée et comparative des textes sélectionnés, visant à identifier les convergences, les tensions et les déplacements conceptuels entre les différentes traditions théoriques mobilisées. Une attention particulière a été portée aux définitions explicites et implicites du feedback, aux conceptions de l'apprentissage qu'elles véhiculent et aux rôles respectifs attribués aux enseignants et aux élèves dans les processus de régulation. Cette démarche a permis de mettre en évidence les présupposés communicationnels sous-jacents aux pratiques de rétroaction, notamment en ce qui concerne la transparence supposée des commentaires, la capacité attendue des élèves à interpréter les

attentes scolaires et l'injonction croissante à l'autorégulation. Le feedback a ainsi été appréhendé comme un acte de discours inscrit dans un contrat de communication pédagogique, structuré par des normes institutionnelles et des genres évaluatifs historiquement constitués. Le croisement des apports issus des sciences de l'éducation et des sciences de la communication a constitué un axe central de la méthodologie. Dans un premier temps, les analyses du feedback comme levier de l'évaluation formative ont été examinées afin d'en dégager les promesses et les limites. Dans un second temps, ces analyses ont été réinterprétées à la lumière des concepts de normativité, de cadre interprétatif et de malentendu scolaire, permettant de montrer comment les implicites du feedback peuvent produire des décalages durables entre les intentions enseignantes et les appropriations élèves. Cette articulation progressive a permis de conceptualiser le feedback comme un opérateur discret mais puissant de différenciation scolaire, dont les effets dépendent moins de la formulation linguistique des commentaires que de l'accès inégal aux codes scolaires nécessaires à leur compréhension et à leur mise en œuvre.

Le souci de rigueur méthodologique s'est traduit par une explicitation constante des choix théoriques et des cadres d'analyse mobilisés, ainsi que par une vigilance réflexive quant aux limites de l'approche adoptée. La validité de l'étude repose sur la cohérence entre l'objet de recherche, le positionnement épistémologique et la méthode d'analyse, ainsi que sur la capacité du cadre proposé à rendre intelligibles des phénomènes largement documentés dans la littérature éducative. Sans prétendre à une généralisation empirique, cette démarche vise à produire une intelligibilité théorique susceptible d'éclairer les pratiques pédagogiques et

d'ouvrir des perspectives pour des recherches empiriques ultérieures, en particulier sur les conditions d'un feedback pédagogiquement formateur et socialement plus équitable.

Resultados y Discusión

Le feedback en sciences de l'éducation: Fonctions, promesses et limites

Dans les sciences de l'éducation, le feedback est généralement défini comme une information fournie à l'élève sur l'écart entre sa production et les attentes visées, afin de réguler son apprentissage. Cette définition, en apparence simple, recouvre une diversité de conceptions: le feedback peut être envisagé comme correction, comme indication de critères, comme guidage de stratégies, comme encouragement, ou encore comme co-construction dialogique d'un jugement sur la production. Ces variations ne sont pas seulement terminologiques : elles renvoient à des cadres théoriques différents quant à ce qu'« apprendre » signifie et à la place de l'erreur dans la progression (on peut rappeler ici que l'erreur peut être pensée comme obstacle, indice, ressource ou symptôme selon les traditions didactiques).

Définir le feedback: De l'information à la régulation

Une partie importante de la littérature distingue le feedback selon des dimensions: modalité (oral/écrit), temporalité (immédiat/différé), fonction (formative/sommative), niveau de focalisation (sur la tâche, la procédure, la stratégie, l'autorégulation), et degré d'explicitation (commentaire général, repérage d'erreurs, suggestion de révision). Cette typologie a l'intérêt de rendre visible l'hétérogénéité des pratiques. Elle comporte toutefois un risque : considérer que l'on peut optimiser le feedback en agissant sur des paramètres techniques, sans examiner la

manière dont les élèves interprètent ces paramètres dans des situations concrètes de travail. Du point de vue de l'évaluation formative, le feedback vise à rendre l'élève capable d'identifier ce qu'il a fait, ce qui est attendu et ce qu'il peut faire ensuite. Il s'inscrit dans une logique de régulation, au sens où il ne se limite pas à constater un écart: il doit permettre l'action. Cette dimension d'« action possible » est cruciale. Un commentaire peut être linguistiquement compréhensible sans être opératoire. Dire « justifie davantage » suppose que l'élève sache ce qu'est une justification acceptable, qu'il identifie des preuves pertinentes et qu'il maîtrise le genre discursif attendu (par exemple, une argumentation scientifique ou une explication en mathématiques).

Les promesses d'efficacité: Un consensus à nuancer

Les synthèses de recherche mettent en avant l'idée que le feedback est, en moyenne, associé à des gains d'apprentissage lorsqu'il est centré sur des critères, orienté vers l'amélioration et intégré à une activité de révision. Néanmoins, ce constat agrégé masque une grande variabilité. Les effets du feedback dépendent du contexte disciplinaire, de l'âge des élèves, du type de tâche et des pratiques de classe. Surtout, ils dépendent des conditions d'appropriation : un même commentaire peut être « utile » pour un élève et inutile, voire décourageant, pour un autre (on peut ici rappeler l'écart entre « information donnée » et « information prise », distinction classique en communication). De plus, l'efficacité du feedback est souvent mesurée à travers des améliorations observables de productions (réécritures, corrections, réussite à des exercices). Or, ces indicateurs ne disent pas toujours si l'élève a compris les enjeux cognitifs visés. Un élève peut améliorer une production en appliquant mécaniquement une

consigne sans transformer durablement son rapport au savoir. À l'inverse, un élève peut ne pas « améliorer » immédiatement une production tout en construisant des repères plus solides à moyen terme.

Limites et effets différenciés: Interprétations, affects, rapport au savoir

Les travaux de sociologie de l'éducation et de didactique ont montré que les rétroactions ne sont pas reçues de manière uniforme. Certains élèves disposent de ressources pour transformer un commentaire en plan de révision : ils repèrent le critère implicite, anticipent l'attendu, mobilisent des exemples, sollicitent des aides. D'autres, au contraire, interprètent le feedback comme une appréciation globale (« je suis nul ») ou comme une injonction vague (« il faut faire mieux ») qui ne se traduit pas en actions ciblées (Lahire, 1993). Ces différences d'appropriation peuvent s'expliquer par des variables de socialisation scolaire: familiarité avec le langage de l'école, maîtrise des genres scolaires, rapport à l'écrit, habitudes de relecture et de planification. Elles peuvent aussi s'expliquer par les expériences accumulées de réussite et d'échec. Un feedback, même neutre en apparence, peut être entendu sur un fond affectif et identitaire, notamment lorsque l'évaluation est vécue comme menaçante (il n'est pas rare qu'un élève interprète un commentaire exigeant comme un désaveu, tandis qu'un autre y voit un signe de confiance). Enfin, le feedback ne se comprend pas isolément. Il s'insère dans une économie de la classe: rythme des activités, dispositifs de correction, temps accordé aux révisions, valorisation ou non de l'erreur, circulation des modèles de réussite. Un feedback pertinent, s'il n'est pas suivi d'un temps de reprise ou d'une possibilité réelle d'amélioration, perd une partie de son efficacité (on peut rappeler ici que la

régulation suppose un « second tour » de l'activité).

Le feedback comme acte de communication: Apports des sciences de l'information et de la communication

Les sciences de l'information et de la communication permettent de concevoir le feedback non comme une simple information, mais comme un acte de communication inscrit dans un cadre. Ce cadre organise les positions des participants, les attentes mutuelles et les interprétations possibles. Dans une salle de classe, les interactions ne sont pas symétriques : l'enseignant dispose d'une autorité institutionnelle, d'un droit de juger, de nommer et de prescrire, tandis que l'élève est tenu d'interpréter et d'agir en conséquence (il s'agit d'une asymétrie structurante des discours scolaires).

Contrat de communication pédagogique et genres scolaires

Dans la perspective de Charaudeau (1992), tout échange repose sur un contrat de communication: un ensemble de règles tacites qui définissent qui parle, à quel titre, avec quelles finalités, et comment le discours doit être reçu. Le feedback relève d'un genre discursif particulier, proche du commentaire évaluatif, qui combine description, jugement et prescription. Il est souvent bref, elliptique, et renvoie à des catégories institutionnelles (« hors sujet », « incomplet », « insuffisant ») dont le sens est compris comme allant de soi. Ces genres scolaires ont une historicité. Ils s'inscrivent dans une culture de l'écrit, dans des routines d'évaluation, dans des formats (copies annotées, grilles critériées, bulletins) qui encodent implicitement des normes : ce qui compte, ce qui vaut, ce qui est attendu. Pour les élèves, apprendre à lire le feedback, c'est aussi apprendre à lire ces genres, à repérer ce qu'ils

disent au-delà des mots, et à comprendre ce qu'ils autorisent comme actions.

Normativité: dire ce qu'il faut faire, dire ce qu'il faut être

Le feedback ne se limite pas à orienter une action ponctuelle; il contribue à définir ce qu'est une production « scolaire », et plus largement ce qu'est un élève « compétent ». Lorsqu'un enseignant valorise l'argumentation, la précision lexicale, la rigueur, la mise en forme, il transmet des normes. Celles-ci peuvent être explicites (par exemple via une grille) mais elles restent souvent implicites dans la pratique ordinaire (on peut rappeler ici l'idée que l'école naturalise certains codes culturels en les présentant comme neutres). Cette normativité a une dimension cognitive (quels types de raisonnements sont valorisés), discursive (quelles formes d'énonciation sont attendues) et morale (quels rapports à l'effort, au sérieux, à l'autonomie sont jugés légitimes). Ainsi, un même commentaire (« attention, travail trop descriptif ») véhicule une conception du savoir: il ne suffit pas de raconter, il faut expliquer, analyser, catégoriser, problématiser. Or, ces opérations ne sont pas immédiatement accessibles à tous, et elles exigent des apprentissages spécifiques.

Cadres interprétatifs et inégalités de décodage

Les élèves interprètent le feedback à partir de cadres interprétatifs socialement situés. Pour certains, l'école est un univers familier : ils savent que des mots comme « développer », « approfondir », « justifier » renvoient à des opérations attendues, et ils disposent de stratégies pour y répondre. Pour d'autres, l'école est un univers plus opaque: le feedback est entendu littéralement ou affectivement, et il ne se transforme pas en ressources d'action. Cette différence de décodage constitue un

mécanisme de différenciation : le feedback, censé réduire les écarts, peut au contraire contribuer à les stabiliser lorsqu'il n'est lisible que pour une partie des élèves (Bautier et Rochex, 1997). Dans cette perspective, la question n'est pas seulement « qu'est-ce qui est dit? », mais « dans quel langage scolaire est-ce dit? », « quelles connaissances implicites cela suppose-t-il? », « quelles actions sont rendues possibles? ». L'analyse communicationnelle invite donc à considérer le feedback comme un élément d'un dispositif plus large, où les implicites jouent un rôle central.

Feedback, implicites et malentendus cognitifs: Une articulation centrale

Le malentendu scolaire, tel que l'ont analysé Bautier et Rochex (1997), ne se caractérise pas par une incompréhension totale, mais par un décalage entre ce que l'élève croit devoir faire et ce que l'institution attend. Ce décalage peut persister malgré les explications, précisément parce qu'il se nourrit d'une interprétation « plausible » pour l'élève au regard de ses repères, mais inadéquate au regard des exigences scolaires.

Quand le feedback renforce l'opacité des attentes

Le feedback peut produire ou renforcer l'opacité lorsqu'il se limite à des jugements globaux (« insuffisant », « à revoir ») ou à des injonctions générales (« approfondir », « mieux structurer »). Ces formulations presupposent que l'élève dispose des outils pour diagnostiquer ce qui manque et pour organiser une révision. Or, ce diagnostic est une compétence en soi: il requiert de comparer sa production à un modèle, d'identifier des critères, de planifier des modifications. Le risque est alors double. D'une part, l'élève peut se concentrer sur des aspects superficiels (présentation, longueur, orthographe) parce

qu'ils sont plus immédiatement accessibles, en négligeant les enjeux cognitifs visés. D'autre part, il peut multiplier des ajouts sans cohérence, pensant « développer » en ajoutant des phrases, sans construire une argumentation plus solide (on retrouve ici le phénomène de révision additive, fréquente chez des élèves qui ne maîtrisent pas encore la révision conceptuelle).

Malentendus informationnels: comprendre les mots sans comprendre l'attendu

Du point de vue informationnel, un élève peut comprendre les mots du feedback sans comprendre ce qu'ils impliquent. La compréhension linguistique n'équivaut pas à la compréhension scolaire. Par exemple, « justifier » peut être compris comme « dire pourquoi on pense ça », alors que l'attendu scolaire peut être de mobiliser une preuve, un exemple, une règle, un raisonnement. De même, « analyser » peut être interprété comme « donner son avis », alors que l'attendu est de décomposer un phénomène, d'identifier des causes, de relier à des concepts. Ces malentendus informationnels sont renforcés par la polysémie des termes évaluatifs et par la circulation de catégories floues. Ils peuvent aussi être renforcés par l'absence de mise en relation du feedback avec des exemples concrets : sans modèle, sans contre-exemple, sans explicitation des critères, l'élève ne peut pas calibrer ce que signifie « suffisamment ».

Feedback et différenciation Un opérateur discret mais puissant

Le feedback peut ainsi devenir un opérateur de différenciation scolaire. Les élèves déjà familiers des normes scolaires convertissent le feedback en actions efficaces: ils reformulent l'attendu, priorisent, révisent, demandent des précisions. Les élèves moins familiers restent au niveau des consignes explicites, ou s'épuisent dans des corrections peu pertinentes. Ce

mécanisme est discret : il n'est pas visible dans le commentaire lui-même, mais dans la capacité à s'en emparer. On peut ici souligner que l'inégalité ne réside pas seulement dans l'accès à l'aide, mais dans l'accès à la signification de l'aide. Dans un contexte où l'école valorise l'autonomie, le feedback peut fonctionner comme une injonction à se réguler soi-même. Or, l'autorégulation est un acquis progressivement construit, et sa maîtrise dépend de pratiques de classe explicites. À défaut, l'autonomie attendue devient une autonomie présupposée, qui sélectionne les élèves capables d'en maîtriser les codes (Bernstein, 2007).

De l'illusion du feedback transparent à une approche réflexive

Les discours pédagogiques tendent souvent à supposer que le feedback serait intrinsèquement bénéfique, à condition d'être bien formulé. Cette perspective repose sur une illusion de transparence communicationnelle : elle suppose que les élèves interprètent le feedback de la manière dont il est intentionné par l'enseignant. Or, les sciences de la communication ont montré que le sens d'un message ne se réduit jamais à l'intention de son émetteur: il se construit dans l'interaction, à partir de cadres sociaux et symboliques (Verón, 1987). Il convient donc de déplacer l'analyse du « bon feedback » vers le dispositif qui rend le feedback compréhensible et opératoire. Un commentaire n'est pas « bon » en soi ; il le devient lorsque l'élève dispose de ressources pour l'interpréter et pour agir. Cela suppose des pratiques d'explicitation des critères, de mise en discussion des attendus, de travail sur des exemples, et de temps dédié à la reprise. Une approche réflexive du feedback suppose également de distinguer plusieurs niveaux: ce qui relève de la correction locale (erreur ponctuelle), ce qui relève de la structuration d'une démarche (raisonnement, plan,

argumentation), et ce qui relève du rapport au savoir (posture, explicitation, justification). Confondre ces niveaux conduit à produire des commentaires flous qui ne guident pas l'action.

Sans prétendre à une explicitation totale des normes scolaires, plusieurs conditions peuvent réduire la probabilité de malentendus. Premièrement, ancrer le feedback dans des critères stabilisés et partagés, en les rendant visibles et manipulables (par exemple via des grilles travaillées en classe, mais aussi via des discussions sur ce que signifie un critère). Deuxièmement, associer le feedback à des exemples concrets: montrer ce qu'est une justification suffisante, comparer deux productions, expliciter pourquoi l'une répond mieux aux attentes. Troisièmement, organiser des temps de reprise effectifs : un feedback sans révision est une information sans action. Quatrièmement, favoriser le dialogue autour du feedback, afin de vérifier les interprétations : faire reformuler l'attendu, demander à l'élève ce qu'il comprend, expliciter les priorités. Enfin, prêter attention à la dimension relationnelle: un feedback exigeant peut soutenir l'apprentissage s'il est perçu comme un accompagnement, mais il peut être vécu comme une disqualification s'il s'inscrit dans une relation dégradée (on peut rappeler ici que la valeur symbolique du commentaire dépend du contexte interactionnel). Ces conditions ne suppriment pas la normativité scolaire : elles la rendent plus lisible et plus discutable. L'école reste un espace de sélection et de hiérarchisation, où certaines formes de langage et de raisonnement sont valorisées. L'enjeu n'est donc pas de neutraliser le feedback, mais de travailler les conditions de production du sens, afin que le feedback ne soit pas réservé à ceux qui maîtrisent déjà les codes.

Conclusiones

L'analyse développée dans cet article conduit à considérer le feedback pédagogique non comme un simple outil d'ajustement des apprentissages, mais comme une médiation centrale dans la construction des rapports scolaires au savoir. Dire à un élève ce qu'il doit améliorer, ce qu'il a réussi ou ce qui est attendu de lui engage bien davantage qu'un échange informationnel : cela participe à la définition implicite de ce que signifie apprendre à l'école, progresser scolairement et se conformer aux normes de légitimité du travail intellectuel. Le feedback constitue ainsi un lieu privilégié où se cristallisent les dimensions cognitives, communicationnelles et symboliques de l'expérience scolaire. L'un des apports principaux de cet article est de montrer que les difficultés liées au feedback ne relèvent pas essentiellement de sa formulation plus ou moins claire, mais des cadres interprétatifs dans lesquels il s'inscrit. Un feedback peut être linguistiquement explicite tout en demeurant scolairement opaque. Les élèves peuvent comprendre les mots employés sans comprendre ce qu'ils engagent comme opérations intellectuelles attendues, comme manières de raisonner, d'argumenter ou de structurer un propos. Cette dissociation entre compréhension lexicale et compréhension scolaire permet de dépasser une approche techniciste du feedback, centrée sur la qualité rédactionnelle des commentaires, pour mettre en lumière les enjeux normatifs de la communication pédagogique.

L'analyse met également en évidence le rôle central des implicites dans la réception et l'appropriation du feedback. Les commentaires enseignants s'appuient sur des présupposés concernant le rapport au savoir, à l'écrit et à l'évaluation, qui ne sont pas universellement partagés. Les élèves les plus familiers des codes

scolaires parviennent à reconstruire le sens implicite des attentes, à interpréter les commentaires comme des indications de travail intellectuel et à ajuster leur production en conséquence. À l'inverse, d'autres élèves peuvent percevoir le feedback comme une injonction floue, une critique globale ou un signal d'échec, sans disposer des repères nécessaires pour engager une révision effective. Ces écarts d'interprétation contribuent à la stabilisation de malentendus durables, au cœur des processus de différenciation scolaire. Dans cette perspective, le feedback apparaît comme un analyseur privilégié des formes contemporaines de l'autorité pédagogique. L'autorité ne s'exerce plus uniquement par la sanction ou la notation, mais par la capacité à orienter l'activité cognitive des élèves à travers des commentaires, des indications et des attentes implicites. Cette autorité communicationnelle suppose que les élèves reconnaissent la légitimité des normes scolaires mobilisées et soient en mesure de s'y conformer. Lorsqu'elle n'est pas accompagnée d'un travail explicite de médiation, elle peut cependant renforcer les asymétries entre élèves et produire des effets d'exclusion symbolique, en laissant certains élèves durablement à distance des attentes scolaires.

L'essor des dispositifs numériques de feedback accentue encore ces enjeux. La multiplication des rétroactions, qu'elles soient humaines ou automatisées, peut donner l'illusion d'un accompagnement renforcé, alors même que les cadres interprétatifs nécessaires à leur compréhension demeurent inchangés. L'abondance de commentaires ne garantit ni leur intelligibilité ni leur appropriation. Elle peut même renforcer la confusion entre conformité formelle et apprentissage effectif, lorsque les élèves apprennent à répondre aux signaux visibles du dispositif sans accéder aux

exigences cognitives sous-jacentes. Cette situation invite à une vigilance particulière quant aux usages pédagogiques du feedback numérique. Les analyses proposées dans cet article conduisent ainsi à déplacer la question du feedback de l'efficacité vers celle de la justice scolaire. L'enjeu n'est pas seulement de savoir si le feedback améliore les performances moyennes, mais de comprendre pour quels élèves, dans quelles conditions et au prix de quels implicites il contribue ou non aux apprentissages. Penser le feedback comme une médiation implique de reconnaître que dire pour faire apprendre suppose un travail explicite sur les normes scolaires, les critères de légitimité du savoir et les formes attendues de l'activité intellectuelle. En définitive, cet article invite à concevoir le feedback pédagogique non comme une technique isolée, mais comme un moment central de la communication scolaire, engageant la manière dont l'école définit la réussite, l'échec et la progression. Rendre le feedback réellement formateur suppose de dépasser une logique de correction ou d'optimisation pour en faire un outil de compréhension des attentes scolaires. Une telle perspective ouvre des pistes de réflexion et de recherche sur les conditions d'une explicitation pédagogique attentive aux inégalités, et sur les formes de médiation susceptibles de permettre à tous les élèves d'accéder aux exigences intellectuelles de la scolarité.

L'allongement de la conclusion permet également de replacer la question du feedback pédagogique dans une réflexion plus large sur les transformations contemporaines de l'action enseignante. L'évolution des pratiques de feedback s'inscrit dans un contexte institutionnel marqué par une montée en puissance des exigences de transparence, d'explicitation et de justification des décisions pédagogiques. Les enseignants sont de plus en

plus invités à rendre compte de leurs pratiques, à expliciter leurs critères et à accompagner finement les élèves dans leurs apprentissages. Cette injonction à l'explicitation, si elle répond à des objectifs de démocratisation et d'équité, peut cependant produire des effets ambivalents lorsqu'elle n'est pas pensée comme un véritable travail de médiation. En effet, expliciter ne signifie pas simplement dire davantage ou commenter plus souvent. L'explicitation pédagogique engage une transformation des formes de communication scolaire: elle suppose de rendre intelligibles les normes implicites qui structurent l'activité scolaire, sans pour autant réduire l'apprentissage à une application mécanique de consignes. Le feedback se situe précisément à ce point de tension. Lorsqu'il se limite à signaler des écarts ou à prescrire des corrections sans travailler les opérations intellectuelles attendues, il risque de renforcer la dépendance des élèves aux indications externes plutôt que de soutenir l'appropriation des critères de qualité. À l'inverse, lorsqu'il est pensé comme une médiation visant à faire comprendre ce qui fait la valeur scolaire d'un raisonnement, d'une argumentation ou d'une production écrite, il peut contribuer à la construction progressive de l'autonomie intellectuelle.

Cette réflexion invite également à interroger la formation des enseignants. La capacité à formuler des feedbacks compréhensibles, interprétables et cognitivement opérants ne relève pas uniquement de compétences communicationnelles individuelles; elle suppose une compréhension fine des mécanismes de malentendu scolaire et des inégalités de socialisation face aux normes scolaires. Former au feedback, ce n'est donc pas seulement former à des techniques de correction

ou à des outils numériques, mais former à une analyse réflexive des attentes scolaires et des effets différenciateurs des pratiques évaluatives. Enfin, l'analyse du feedback pédagogique ouvre des perspectives de recherche plus larges sur les formes contemporaines de la relation pédagogique. Elle invite à penser ensemble communication, cognition et justice scolaire, en montrant que ce qui se joue dans les commentaires enseignants dépasse largement la simple amélioration des productions scolaires.

Referencias Bibliográficas

- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Maspero.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. En J.-Y. Rochex & J.-P. Terrail (Dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. La Dispute.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Éditions de Minuit.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Anthropos.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2013). *Lector & Lectrix*. Retz.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Presses Universitaires de Lyon.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Armand Colin.
- Verón, E. (1987). *La sémiosis sociale*. Presses Universitaires de Vincennes.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Charles Derond.

